

Isu Pengembangan Kurikulum Baru¹

oleh: Bambang Sumintono²

I. Pendahuluan

Menurut Smith (2000) asal usul kata kurikulum berasal dari bahasa Yunani Kuno yang secara literal berarti *jalan*. Dalam lingkup pendidikan formal pengertian kurikulum sudah menjadi hal yang sentral dan telah menjadi sumber rujukan yang menjadi identitas. Definisi mengenai kurikulum sangat beragam serta spektrumnya pun sangat luas. Mulai dari definisi yang sangat sempit dimana kurikulum adalah “plan for learning” [perencanaan pembelajaran] dari Taba sampai ke pemahaman yang sangat luas dari de Marrie dan Le Compte: “total school experience provided to students whether planned or unplanned” [pengalaman belajar yang diberikan kepada siswa baik direncanakan ataupun tidak] (dikutif dari O’Neill et al., 2004). Adapun definisi yang juga cukup luas cakupannya didapat dari John Kerr “All the learning which is planned and guided by the school, whether it is carried on in groups or individually, inside or outside the school” [pembelajaran yang direncanakan dan dibimbing di sekolah, baik itu diberikan secara kelompok ataupun individu, di dalam maupun di luar lingkungan sekolah] (dikutif dari Kelly, 1999). Sedangkan definisi kurikulum dari Depdiknas (2006) menyatakan bahwa “kurikulum adalah seperangkat rencana dan pengaturan mengenai tujuan, isi dan bahan pelajaran serta cara yang digunakan sebagai *pedoman penyelenggaraan* kegiatan pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan” (tulisan miring ditambahkan).

Definisi kurikulum dari Taba dan Depdiknas bersifat eksplisit yang ditujukan pada siswa dengan mendeskripsikan komponen yang sederhana saja dalam mengartikan kurikulum. Yaitu definisi yang hanya melibatkan guru, siswa dan bahan pelajaran yang akan diberikan; hal ini menunjukkan adanya perspektif kekuasaan dan satu arah dalam cara memandang kurikulum. Pandangan seperti yang dikemukakan oleh Depdiknas

¹ Di presentasikan pada Focus Group Discussion – Persatuan Pelajar Indonesia (PPI), UTM, Johor Bahru di Konsulat Jendral Johor Bahru, Malaysia, Sabtu 27 April 2013

² Dosen/Pensyarah pada Fakultas Pendidikan, Universiti Teknologi Malaysia

email: bambang@utm.my

blog: <http://deceng2.wordpress.com>

adalah pandangan tradisional dimana pihak penguasa (pemerintah) biasanya memutuskan jenis pengetahuan apa saja yang berharga (*what knowledge is of most worth*) untuk dipelajari oleh warga negara (*things-to-be-learned*) yang kemudian diberikan dalam bentuk transmisi informasi (bersifat *top-down*).

Sedangkan definisi dari Compton dan Kerr menunjukkan nuansa yang lebih luas dalam memandang kurikulum. Komponen yang terdapat dalam kurikulum pun lebih diakomodasi, dan yang lebih utama lagi mengakui adanya hasil belajar yang tidak direncanakan yang juga bisa terjadi di luar lingkup sekolah.

Secara lebih spesifik menurut Sturman (1991) terdapat paling tidak empat bagian dari kurikulum yang mengikat bagi guru yaitu: pengetahuan yang harus diajarkan, urutannya, metoda dan pendekatan mengajar, dan waktu yang diberikan untuk menyelesaikannya. Dengan kata lain, empat hal itu bisa menjadi indikator seberapa luas kewenangan memang diberikan ke tingkat lokal (sekolah formal) dalam hal kurikulum.

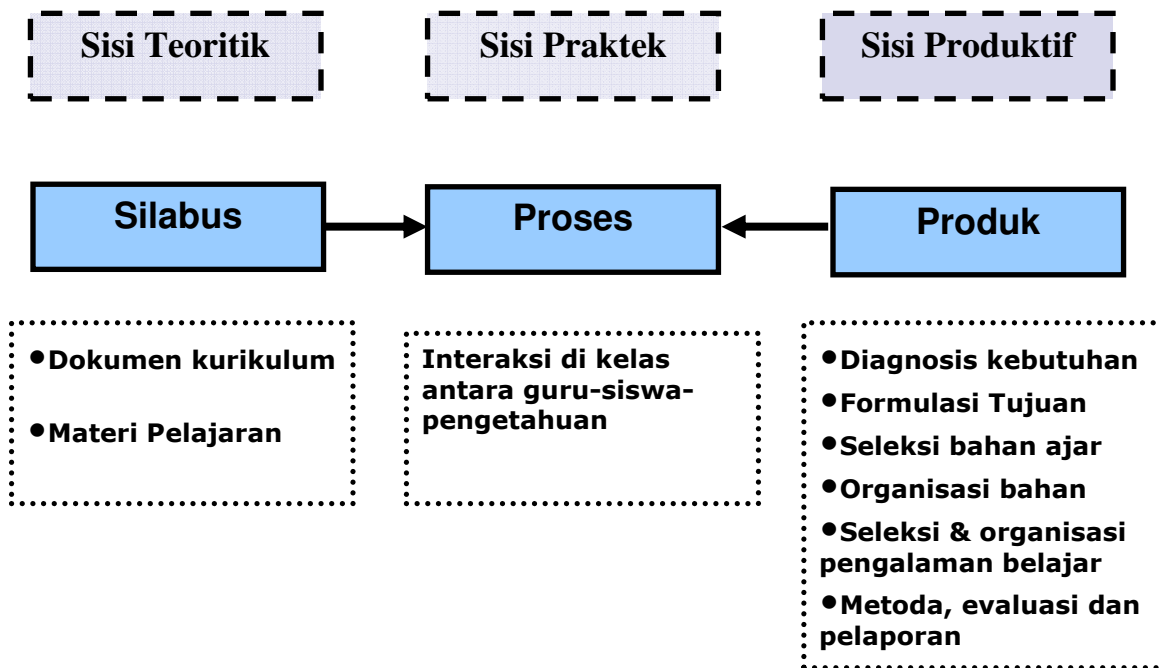
Keberadaan pola kurikulum terpusat (seperti terlihat dari definisi Depdiknas) ini menurut McGinn and Welsh (1999) pertama kali terjadi merupakan akibat dari meluasnya pendidikan formal pada abad ke-19 di dunia Barat seiring dengan menguatnya kekuasaan pemerintahan pusat oleh negara yang membawa akibat pada perlunya untuk menstandarisasi isi dan proses pendidikan. Dampak langsungnya pun dari upaya standarisasi ini sangat nyata yaitu adanya peningkatan mutu pendidikan dan lulusan sekolah. Namun belakangan dirasa bahwa pendekatan *top-down* begini tidak selalu memuaskan. Sehingga muncul keinginan untuk menggeser keseimbangan dalam penentuan keputusan kurikulum ini dengan harapan bahwa hal ini akan meningkatkan otonomi sekolah, lebih tanggap terhadap kondisi lingkungan dan lebih bertanggung jawab terhadap penyelenggaraan pendidikan.

Selain hal pergeseran kewenangan dalam kurikulum, terdapat pula isu dalam efektivitas kurikulum. Pada saat kurikulum yang diwajibkan diimplementasikan di sekolah, harapannya adalah bahwa murid mempelajari dan memahami dengan baik apa yang diinginkan oleh penyusun kurikulum (pemerintah) dan juga pelaksana di lapangan (guru). Pada kenyataannya selalu terdapat perbedaan antara apa yang diajarkan (*intended curriculum*) dengan apa yang dipahami oleh siswa (*real curriculum*); bahkan terdapat

faktor lain yang bekerja diluar dari apa yang telah direncanakan sebelumnya yang juga berpengaruh terhadap apa dan bagaimana siswa belajar yang biasa disebut kurikulum tersembunyi (*hidden curriculum*). Berbagai faktor yang berpengaruh di luar apa yang telah diprogramkan dalam kurikulum diantaranya adalah: teori belajar dan pengajaran, gaya mengajar, praktek penilaian dan pelaporan, hubungan guru dengan murid, struktur dan organisasi sekolah dll. Pada kondisi tertentu faktor-faktor bisa lebih signifikan berpengaruh dibandingkan apa yang telah direncanakan dalam kurikulum.

II. Perspektif Tentang Kurikulum

Menurut Smith (2000) terdapat berbagai perspektif untuk melihat tentang kurikulum. Kurikulum dapat dilihat dari perspektif yang sempit dalam bentuk sisi teoritis, dalam bentuk formal yang lengkap dari sisi produktif, atau dilihat sebagai sesuatu yang organik dilihat sebagai proses, seperti dijelaskan dengan bagan di bawah ini:



Kurikulum dari Sisi Teoritis

Bila kurikulum menjelaskan secara garis besar pengetahuan apa saja yang paling berharga untuk dipelajari siswa, untuk menjabarkan hal tersebut secara lebih rinci disertai

tahapan dan variabel waktunya dikenal istilah silabus. Definisi dari Depdiknas, silabus dinyatakan sebagai, “rencana pembelajaran pada suatu dan atau atas kelompok mata pelajaran/tema tertentu yang mencakup standar kompetensi, kompetensi dasar, materi pokok/pelajaran, kegiatan pembelajaran, indikator, penilaian, alokasi waktu dan sumber/bahan/alat belajar” (Depdiknas, 2006). Pengertian yang sangat teknis ini menjelaskan lingkup dan komponen apa saja yang terdapat dalam suatu silabus, yang dianggap sebagai instrument perancangan ideal yang selayaknya diikuti oleh guru.

Penjelasan di atas menunjukkan bahwa dengan keberadaan silabus, yaitu dokumen kurikulum yang lengkap dan sejenisnya, maka itulah bentuk dari kurikulum secara teoritis. Suatu silabus, seperti digambarkan di atas, menampilkan pendekatan tentang urutan materi pelajaran yang harus dikuasai oleh siswa serta konstruksi pengetahuan/skill yang diharapkan bisa dicapainya, yang biasanya dikesankan sudah disusun dalam urutan yang logis pada mata pelajaran tersebut. Kalau dilihat lebih jauh, sesuatu yang tidak terhindarkan dari pola susunan materi pelajaran ini adalah adanya pengaruh formulasi dan kodifikasi materi pelajaran yang biasanya disusun oleh pakar pelajaran tersebut di tingkat universitas (sesuai disiplin ilmu). Sehingga bila pendekatan teoritis yang menjadi patokan maka fokusnya hanya bertumpu pada isi materi pelajaran yang diberikan oleh guru (*teacher as transmitter of knowledge*).

Kurikulum dari Sisi Produk

Pada perspektif ini didasari perkembangan ilmu *scientific management* yang digagas oleh Fredrick Taylor, dimana cara pandangnya diadopsi untuk pendidikan. Secara sederhana langkahnya adalah tujuan ditetapkan, rencana disusun untuk kemudian dilaksanakan dan hasilnya diukur. Secara lebih teknis pola ini mencoba menjelaskan tahapan produk dalam empat pertanyaan dasar tentang kurikulum, yaitu:

1. Apa tujuan pendidikan yang ingin dicapai?
2. Pelajaran apa yang diberikan untuk bisa mencapai tujuan tersebut?
3. Bagaimana pelajaran tersebut secara efektif diorganisasikan?
4. Bagaimana kita menentukan bahwa tujuan memang sudah tercapai?

Jawaban dari empat pertanyaan dasar ini kemudian disusun dalam suatu formulasi dokumen yang biasanya menyuarakan otoritas dan dilegalkan dalam satu keputusan yang mengikat bagi warga negara. Dalam sejarahnya pola pendekatan ini mengalami berbagai perubahan, dari yang terfokus hanya pada materi pelajaran saja (kurikulum sebagai silabus) maupun ke tahapan yang lebih bersifat mengukur hasil, seperti penetapan kompetensi yang diinginkan dicapai oleh siswa setelah mencapai tahapan pendidikan tertentu (sedikit mirip dengan model kurikulum yang ditetapkan di Indonesia: KTSP).

Secara lebih lengkapnya tahapan dalam kurikulum sebagai produk akan menyusun suatu pola logis yang melibatkan tahapan: 1) diagnosis kebutuhan; 2) Penentuan tujuan; 3) Seleksi pengetahuan; 4) Pengorganisasian pengetahuan; 5) Seleksi pengalaman pembelajaran; 6) Pengorganisasian pengalaman pembelajaran; dan 7). Penentuan apa yang perlu dievaluasi dan cara melakukannya. Kesemua tahapan ini biasa ditetapkan oleh otoritas negara ataupun pimpinan lembaga pendidikan swasta, yang merepresentasikan minoritas elit yang mempunyai wewenang dalam upaya penentuan arah perkembangan negara/sekolah.

Terdapat beberapa kekurangan yang muncul dari pola pendekatan ini. Pertama, dokumen yang disusun menunjukkan besarnya kepentingan perencanaan pembelajaran bagi siswa, salah satu yang tidak terhindarkan adalah bahwa kita tidak terlalu mengakomodasi apa yang memang sudah diketahui siswa, keragaman minat mereka ataupun pengalaman belajar yang sudah mereka miliki. Kedua, terdapat kesangsian dalam hal tujuan yang ingin dicapai, pada saat tujuan besar dipecah-pecah menjadi tujuan yang lebih kecil dan bisa diselesaikan, terdapat pertentangan bahwa hal itu tidak selalu mencerminkan adanya kesesuaian dengan tujuan besar yang ingin dicapai; misalnya tujuan pendidikan adalah ingin mendapatkan warga negara yang setia dan mencintai negara namun hal ini tidak pernah diukur dalam hal ujian tertulis yang dilakukan di sekolah ataupun diwajibkan oleh negara (misalnya Ujian Nasional). Ketiga, terdapat masalah nyata saat kita menguji apa yang sebetulnya terjadi di ruang kelas, apa yang harusnya diberikan oleh guru di kelas ternyata akan mempunyai keragaman pemahaman pada siswa, apalagi bila membandingkannya dengan siswa yang diajar oleh guru lain atau di sekolah dan di daerah lain; faktor penguasaan materi pelajaran oleh guru, paradigma

guru tentang teori belajar, interaksi yang terjadi ataupun pola evaluasi yang diterapkan akan menyebabkan hal tersebut. Keempat, selalu terdapat ketidaksesuaian antara isi kurikulum yang memang diberikan dengan hasil belajar yang tidak diantisipasi sebelumnya, hal ini bisa memberikan dampak lanjutan yang tidak menguntungkan bagi siswa apalagi guru secara tekstual hanya mengikuti apa yang memang telah diputuskan dalam dokumen kurikulum saja.

Kurikulum dari Sisi Proses

Kurikulum menurut perspektif ini memandang bahwa hal tersebut bukanlah sebagai benda fisik saja, namun suatu interaksi yang terjadi antara guru-siswa-pengetahuan. Atau dengan kata lain pandangan organik tentang kurikulum, apa yang sesungguhnya terjadi di kelas, apa yang dilakukan untuk direncanakan dan dievaluasi di dalamnya. Terdapat tiga tahapan yang menunjukkan pola pendekatan pada kurikulum yang berbeda, yaitu perencanaan, pelaksanaan dan refleksi.

Pada tahap perencanaan, yang dilakukan kurang lebih sama seperti yang terjadi pada kurikulum dari sisi produk: 1) Prinsip seleksi pengetahuan (apa yang perlu dipelajari dan diajarkan); 2) Prinsip pengembangan strategi mengajar (bagaimana mempelajari dan mengajarkan); 3) Prinsip pembuatan keputusan dalam pengurutan; dan 4) Prinsip untuk diagnosa kekuatan dan kelemahan para siswa dari ketiga hal diatas. Sedangkan dalam tahap pelaksanaannya adalah: 5) Prinsip mempelajari dan evaluasi kemajuan belajar siswa; 6) Prinsip mempelajari dan evaluasi kemajuan mengajar guru; 7) Pembimbingan untuk implementasi kurikulum sesuai dengan konteks sekolah, siswa, lingkungan dan kelompok sejawatnya; dan 8) Informasi tentang keragaman konteks pada siswa yang berbeda dan pemahamannya. Pada tahap ketiga yang terjadi adalah refleksi dan evaluasi dari kedua tahapan sebelumnya, yaitu: 9) Formulasi dari tujuan kurikulum dengan implementasinya yang dapat dianalisis lebih seksama.

Terdapat hal yang berbeda bila kita membandingkan tahapan kurikulum sebagai proses dibandingkan dengan kurikulum yang berperspektif produk, yaitu: a) adanya pendekatan eksperimentasi dalam hal kurikulum, dan bukannya menurut secara kaku pada model yang sudah disepakati/ditetapkan; b) karena keunikan dalam lingkup kelas, maka penetapan kurikulum di tingkat sekolah pun harus diuji ulang oleh guru

bersangkutan, tidak memandang kurikulum sebagai hal yang seragam untuk setiap tempat; c) hasil belajar yang ingin dituju bukanlah menjadi hal yang utama dan menentukan pemberian materi dan model pembelajaran yang terjadi di kelas, dengan kata lain fokusnya lebih kepada interaksi; dan d) siswa dalam perspektif ini menjadi subjek pembelajaran dan tidak sekedar objek yang harus diberikan perlakuan yang sudah ditetapkan sebelumnya tentang yang harus diberikan.

III. Perkembangan Kurikulum di Indonesia

Kurikulum sekolah di Indonesia banyak mengalami perubahan, selama Orde Baru berkuasa tercatat paling tidak empat kali perubahan terjadi, yaitu tahun 1968, 1975, 1984 dan 1994. Setiap pergantian kurikulum selalu disertai dengan jargon perubahan paradigma yang mendasar. Misalnya kurikulum 1968 yang digagas oleh para pakar pendidikan yang baru pulang studi dari Amerika Serikat merubah hal mendasar dalam implementasi kurikulum, salah satu yang menonjol adalah penentuan kelulusan oleh pusat berubah menjadi ditentukan oleh sekolah dengan alasan, guru dan sekolah lah yang lebih mengenal kemampuan siswa. Perubahan kurikulum 1968 ke 1975, menurut Thair dan Treagust (2003) perubahan paradigma yang terjadi adalah kurikulum yang "*subject-centred and teacher-centred approach*" menjadi "*student-centred approach*".

Sedangkan kurikulum 1984 melaksanakan kurikulum yang memperkenalkan sistem kredit semester, lingkup dan isi bahkan metoda pelajaran yang sangat rinci dengan adanya GBPP (garis-garis besar program pengajaran). Apa yang terdapat dalam GBPP sangat lengkap dengan mencakup antara lain: tujuan kurikuler, tujuan instruksional umum, pokok bahasan, sub pokok bahasan, alokasi waktu, metoda pengajaran, sumber daya, evaluasi dan catatan yang kesemuanya sudah ditentukan oleh Pusat Kurikulum Depdikbud (Kopong, 1995). Kurikulum 1994 diperkenalkan sebagai konsekuensi logis dari disahkannya UU Pendidikan Nasional (UU 2/1989) juga jawaban terhadap berbagai kritik terhadap kurikulum 1984.

Munculnya reformasi politik tahun 1998 dan perubahan paradigma yang menekankan *kompetensi*, maka disusunlah kurikulum berbasis kompetensi (KBK) yang juga dikenal dengan sebutan Kurikulum 2004. Berbeda dengan kurikulum sebelumnya,

KBK terlebih dahulu diujicobakan pada beberapa sekolah dari berbagai tingkatan, dan juga diwacanakan kepada publik. Namun sayangnya hasil uji coba tidak terlalu menggembirakan dimana secara struktural dan operasional kebanyakan sekolah di Indonesia tidak akan siap melaksanakannya. Disahkannya UU Sisdiknas (UU 20/2003) yang mengamanatkan munculnya BNSP (badan standar nasional pendidikan) berdasar PP 19/2005 yang salah satu kewenangannya menetapkan standar isi dan standar kelulusan yang menjadi dasar untuk menentukan peraturan menteri tentang kurikulum. Melalui Permendiknas 22, 23 dan 24 tahun 2006, maka disahkanlah kurikulum baru yang dinamakan KTSP (kurikulum tingkat satuan pendidikan).

Terdapat berbagai kritik mengenai janji berbagai “perubahan paradigma” dari pergantian kurikulum ini. Misal dalam mata pelajaran sains, yang benar terjadi hanya perubahan urutan pokok bahasan saja. Hal ini salah satunya tidak terlepas dari proses perancangan dan penyusunan kurikulum di Indonesia yang serba terpusat dan eksklusif, termasuk juga terjadi pada kurikulum terakhir yang biasa disebut KTSP itu. Proses desain kurikulum tidak pernah terbuka pada publik, yang selalu ada di dalamnya adalah pengesahannya oleh menteri terkait (Mendikbud atau Mendiknas, pada kasus kurikulum 1994 juga melibatkan Menag). Pada dokumen kurikulum misalnya, tidak pernah menampilkan data-data siapa yang mendisain dan apa sumbangannya; kapan dan dimana penyusunan dilakukan; serta pernah dicoba dimana serta uji publik-nya kalau ada pernah dilakukan dll. Kurikulum 2004 (KBK) yang tidak jadi disahkan sebetulnya sudah sedikit baik dari segi proses penyusunan, dimana ada uji publik dan percobaan penerapannya; sayangnya KTSP malah kembali ke pola sebelumnya. Hal berikutnya adalah, berbagai kelompok kepentingan tidak direpresentasikan dalam desain dan proses pembuatan kurikulum, sehingga kalau pun produk kurikulum selesai dan siap disosialisasikan yang biasa terjadi adalah upaya memenuhi standar minimal birokrasi bahwa ini sudah disebarluaskan. Tidak aneh mayoritas stakeholder pendidikan (guru, kepala sekolah, dinas pendidikan, dosen LPTK, siswa, orang tua dll) merasa heran dengan kemunculan dokumen kurikulum yang alternatifnya terkadang bagi mereka hanya harus diterima apa adanya.

Tidak banyak hasil riset tentang kurikulum sekolah di Indonesia yang bisa dijadikan sebagai patokan. Beberapa contoh yang didapat adalah dalam pelajaran sains, bahasa Inggris dan ilmu pengetahuan sosial. Pada pelajaran sains, Thair dan Treagust (1999) menunjukkan kecenderungan kurikulum sains negara berkembang seperti Indonesia (yaitu kurikulum 1984 dan 1994), karena ketiadaan pakar disain dan implementasi kurikulum maka yang terjadi adalah adopsi kurikulum sains dari negara maju (khususnya Amerika Serikat) tanpa banyak upaya untuk diterapkan pada kondisi lokal. Dampak langsungnya adalah kesulitan untuk memahami pelajaran sains karena dari segi isi dan struktur berasal dari budaya yang berbeda.

Pada pelajaran ilmu pengetahuan social (IPS) White (1997, hal. 88) menemukan bahwa apa yang disebut kurikulum di sekolah-sekolah Indonesia (kurikulum 1984 dan 1994) adalah “is more a scope and sequence that lists goals and topics for the particular course, with a content outline. Very little reference is made to instructional strategies, activities, assessment or resources” [tidak lebih dari kumpulan dan urutan tujuan pembelajaran dan topik-topik mata pelajaran tertentu dengan garis besar pokok bahasannya. Sangat sedikit referensi yang bisa digunakan untuk strategi, aktivitas, penilaian dan sumber daya untuk pengajarannya]. Hal ini jelas menunjukkan kualitas kurikulum dan upaya implementasinya yang minim sumber daya yang bisa digunakan guru.

Pelajaran bahasa Inggris pada kurikulum 1994 yang mengenalkan paradigma *communicative approach* untuk empat keterampilan makro bahasa Inggris (*reading, writing, listening* dan *speaking*), hasil riset Jazadi (2003) menunjukkan hal yang berbeda. Bahasa Inggris pada kurikulum 1994 titik beratnya masih tetap pada *reading*, sedangkan keahlian lain dalam berbahasa tidak terlalu terakomodasi.

Kemunculan KTSP (kurikulum 2006) memberikan nuansa yang berbeda, dimana isi kurikulum sangat singkat dan hanya mengatur apa yang disebut Standar Kompetensi (SK) dan Kompetensi Dasar (KD). Selebihnya guru diberikan kebebasan untuk mengembangkan kurikulum berdasar SK dan KD tersebut. Secara eksplisit melalui KTSP yang diinginkan adalah guru di tingkat sekolah mengembangkan kurikulum sesuaikan dengan karakteristik murid, lingkungan dan sumber daya sekitarnya. Perubahan

paradigma seperti ini menimbulkan berbagai tanda tanya mengenai apa sebenarnya keinginan Depdiknas, serta apa yang perlu dikerjakan oleh guru untuk implementasi kurikulum di kelas. Dalam kurikulum 2013, struktur dan model seperti KTSP masih dipertahankan, dimaka penekanan tetap kompetensi menjadi acuannya. Bagian selanjutnya akan menjelaskan mengenai hal ini.

IV. Isu Kurikulum 2013

Hal aktual yang terjadi dalam dunia pendidikan Indonesia sejak awal tahun ini adalah isu Kurikulum 2013. Isu ini begitu menarik perhatian dan energi publik serta menjadi isu-isu yang bergulir dengan cepat dan dinamis dimana berbagai pihak menyuarakan pendapatnya. Berbagai bahan tentang kurikulum (kebanyakan dalam bentuk elektronik softcopy) tersedia di internet, demikian juga dengan kritik serta pembahasannya dalam berbagai media elektronik (artikel di media massa, laman jejaring [websites], blog dan media sosial seperti twitter dan facebook).

Berbagai dokumen elektronik tentang kurikulum 2013 uniknya lebih mudah diakses bukan melalui laman jejaring resmi yang dimiliki oleh Kementrian Pendidikan Kebudayaan (Kemdikbud). Namun melalui berbagai situs yang di muat naik (up-load) secara personal berdasar hasil pengimbasan (scanning) dari dokumen yang beredar. Pola seperti ini menunjukkan penurunan kualitas akuntabilitas publik Kemdikbud, misalnya bila dibandingkan dengan draft KBK (kurikulum 2004 yang tidak jadi ditetapkan) ataupun draft kurikulum 2011 (juga tidak jadi ditetapkan). Dokumen yang beredar hanya mencantumkan judul dan bulan dan tahun terbit tanpa disertai dengan keterangan lengkap nomor dokumen dan informasi penting lainnya (lihat Kemdikbud 2012; 2013). Tidak seperti draft kurikulum 2011 yang ‘berani’ mencantumkan nama penyusun dan informasi institusi penyusunan, nama yang hanya bisa didapati dari dokumen kurikulum 2013 adalah kepala balitbang depdikbud. Hal ini menunjukkan transparansi dan akuntabilitas dalam penyusunan dokumen kurikulum 2013 memang berbeda kualitasnya, yang tidak lain menunjukkan performa birokrasi Kemdikbud dalam isu-isu strategis seperti urusan kurikulum.

Bila dilihat berita dan reaksi pejabat Kemdikbud di media masa (cetak dan elektronik) mengenai isu kurikulum 2013, menunjukkan kecenderungan pola otokratik yang susah diterima publik di era reformasi ini. Berbagai pernyataan bombastis dikeluarkan yang menunjukkan sifat defensif dalam isu publik, seperti tidak boleh ada perdebatan (Kompas, 2013a) dan kurikulum yang berlaku melanggar regulasi yang ada (JPNN, 2013). Apalagi dengan terjadinya peningkatan anggaran yang meningkat menjadi tiga kali lipat menjadi Rp 2,4 triliun (Kompas, 2013b), menjadikan hal ini jadi sorotan tajam. Birokrasi Kemdikbud yang defensif dan tidak strategis membuat gelombang opini publik yang makin tidak berpihak terhadap kebijakan ini serta makin menyudutkan Kemdikbud, dimana isu bergeser ke berbagai stakeholders (Kemenkeu dan DPR) dimana birokrasi menjadi bulan-bulanan dalam berbagai forum.

Dari segi struktur dan isi, dokumen kurikulum membawa perubahan yang mendasar. Misalnya di tingkat awal sekolah dasar (tiga tahun pertama), jumlah beban jam belajar meningkat dibanding sebelumnya (rata-rata 32 jam per minggu), dengan enam mata pelajaran yang diberikan dalam bentuk tematik integratif. Reaksi yang muncul di masyarakat adalah seolah tidak percaya bahwa pelajaran ilmu pengetahuan alam (IPA atau sains) dan ilmu pengetahuan sosial (IPS) menjadi 'hilang' dan dianggap 'tidak penting'. Kritik ini tentu harus proporsional, karena di beberapa negara lain pun melakukan hal yang sama dan tidak menjadi isu yang besar; terlebih tahapan kedua sekolah dasar (tahun 4, 5 dan 6) mata pelajaran IPA dan IPS tetap diberikan. Di tingkat sekolah menengah atas, terdapat perubahan mendasar dalam hal penjurusan yang disebut sebagai peminatan dan dimulai pada pertama SMA (12 jam pelajaran untuk kelas 10; dan 16 jam untuk kelas 11 dan 12), disamping juga harus mengambil mata pelajaran wajib di ketiga tingkatan (sebanyak 24 jam).

Namun, hal yang paling kontroversial dalam hal kurikulum 2013 adalah dalam hal isi silabusnya, dan terjadi pada semua jenjang pendidikan (SD, SMP dan SMA). Ini yang mendapatkan kritik hebat dari publik dan sejauh ini pihak Kemdikbud tidak bersuara banyak untuk menjawab dengan memuaskan akan hal ini. Doni Koesoema (2013) misalnya menuliskan dasar filosofis yang dipakai dalam penyusunan kurikulum sangat gegabah dan menyulitkan guru dalam pembelajaran, secara lebih jauh dia menuliskan:

Pilihan filsafat eklektik tak lain adalah wujud kemalasan berpikir, simplifikasi persoalan, dan pilihan jalan pintas paling gampang. Filsafat eklektik dapat jadi jalan pintas rasionalisasi dan menghindar dari tanggung jawab ketika terjadi berbagai macam persoalan; mulai dari pilihan materi pengajaran, metode, sistem evaluasi, bahkan gagal dalam eksekusinya. Sebab, semua hal bisa dijustifikasi dan dirasionalisasi melalui pendekatan eklektik!

Berbagai contoh yang ditampilkan dalam dokumen kurikulum menunjukkan hal tersebut, kompetensi dasar dalam pelajaran kimia SMA, misalnya didapati (Kemdikbud, 2013c: 125):

Menyadari keteraturan dan kompleksitas konfigurasi elektron dalam atom sebagai wujud kebesaran Tuhan YME

Dalam pelajaran Bahasa Indonesia untuk kelas 1 SD misalnya didapati kompetensi dasar yang susah untuk dipahami dan dilaksanakan (Kemdikbud, 2013a: 69):

Memiliki rasa percaya diri terhadap keberadaan tubuh melalui pemanfaatan bahasa Indonesia dan/atau bahasa daerah

Dalam pelajaran Bahasa Inggris untuk kelas 7 SMP dalam menjabarkan kompetensi inti dalam hal aspek sosial berbahasa, maka kompetensi dasarnya adalah (Kemdikbud, 2013b: 66):

- 2.1 Menghargai perilaku santun dan peduli dalam melaksanakan komunikasi antar pribadi dengan guru dan teman.
- 2.2. Menghargai perilaku jujur, disiplin, percaya diri, dan bertanggung jawab dalam melaksanakan komunikasi transaksional dengan guru dan teman.
- 2.3. Menghargai perilaku tanggung jawab, peduli, kerjasama, dan cinta damai, dalam melaksanakan komunikasi fungsional

Isi silabus kurikulum yang berusaha untuk melepaskan sekat disiplin ilmu, namun akhirnya menjadi isinya lebih bercorak ideologis yang tidak bisa diperdebatkan, juga memberikan tantangan kesulitan untuk dalam implementasi oleh guru maupun pengukuran pencapaiannya. Hal ini menunjukkan bahwa silabus yang merupakan intipati kurikulum mempunyai permasalahan teoritis.

Ketidak hati-hatian dalam hal design, tidak dilakukannya riset secara mendalam dan proses uji publik yang terbatas serta kurang transparannya proses penyusunan kurikulum menjadikan produk kurikulum 2013 mendapatkan reaksi publik yang besar.

Saat yang sama birokrasi dan pejabat Kemdikbud belum dapat menjelaskan semua isu yang berhubungan dengan kurikulum 2013 ini dengan memuaskan.

Daftar Pustaka

- Doni Koesoema A. (2013). Eklektisisme Kurikulum 2013. Kompas, 5 April 2013.
URL: <http://edukasi.kompas.com/read/2013/04/05/02352116/Eklektisisme.Kurikulum.2013>
- Jazadi, I. (2003). An investigation of current constraints and potential resources for developing learner-centred curriculum frameworks for English language at high schools in Lombok, Indonesia. Unpublished PhD thesis, Division of Education, Arts and Social Sciences, University of South Australia, Adelaide, Australia.
- JPNN. (2013). Kurikulum Pendidikan Nasional Selama ini Melanggar Undang-Undang. Jawa Post News Network (JPNN), 27 Maret 2013.
URL: <http://www.jpnn.com/read/2013/03/27/164758/Kurikulum-Pendidikan-Nasional-Selama-Ini-Langgar-UU->
- Kelly, A. V. (1999) *The Curriculum. Theory and practice* 4e, London: Paul Chapman.
- Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan. (2012). Dokumen Kurikulum 2013 (edisi Desember 2012- PDF). Jakarta.
- Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan. (2013a). Kompetensi Dasar Sekolah Dasar/Madrasah Ibtidaiyah 2013. Jakarta.
- Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan. (2013b). Kompetensi Dasar Sekolah Menengah Pertama/Madrasah Tsanawiyah 2013. Jakarta.
- Kementrian Pendidikan dan Kebudayaan. (2013c). Kompetensi Dasar Sekolah Menengah Atas/Madrasah Aliyah 2013. Jakarta.
- Kompas. (2013a). Mendikbud: Bukan Waktunya Lagi Mendebat Kurikulum 2013. Kompas, 28 Maret 2013.
URL: <http://edukasi.kompas.com/read/2013/03/28/21570538/Mendikbud.Bukan.Waktunya.Lagi.Mendebat.Kurikulum.2013>
- Kompas. (2013b). Kemenkeu Diminta Tolak Anggaran Kurikulum 2013. Kompas, 4 April 2013.
URL: <http://edukasi.kompas.com/read/2013/04/04/13580845/Kemenkeu.Diminta.Tolak.Anggaran.Kurikulum.2013>
- Kopong, E. (1995). Culture and Schooling: an explanatory study of curriculum localization in Indonesia. Unpublished PhD thesis, Flinders University of South Australia, Adelaide.
- McGinn, N and Welsh, T. (1999). *Decentralization of Education, why, when, what and how?*. Fundamentals of Educational Planning – 64. Paris: UNESCO.

Available at: <http://www.unesco.org/iiep>

O'Neill, A.-M., Clark, J., & Openshaw, R. (Eds.). (2004). *Reshaping Culture, Knowledge and Learning? policy and content in the New Zealand curriculum framework* (Vol. One).

Smith, M. K. (2000) 'Curriculum theory and practice' *the encyclopedia of informal education*.

Sturman, A. (1991) Curriculum Decision-making at the School Level. In Dimmock. *School-Based decision making and Management*. London: Falmer.

Thair, M and Treagust, D. F. (1999). Teacher training reform in Indonesian secondary science: the importance of practical works in physics. *Journal of Research in Science Teaching* 36 (3), pp. 357-371.

Thair, M and Treagust, D. F. (2003). A brief history of a science teacher professional development initiative in Indonesia and the implications for centralised teacher development. *International Journal of Educational Development* 23, pp. 201-213.

White, C. (1997). Indonesian Social Studies Education: A Critical Analysis. *The Social Studies* 88 (2):87-91.

Website:

Parodi Kompetensi Dasar Kurikulum 2013: <http://kur13.reactio.com/>

Kritik tentang dokumen kurikulum:

<https://dl.dropbox.com/u/30297926/Gembira%20bersama%20Kurikulum%202013.pdf>